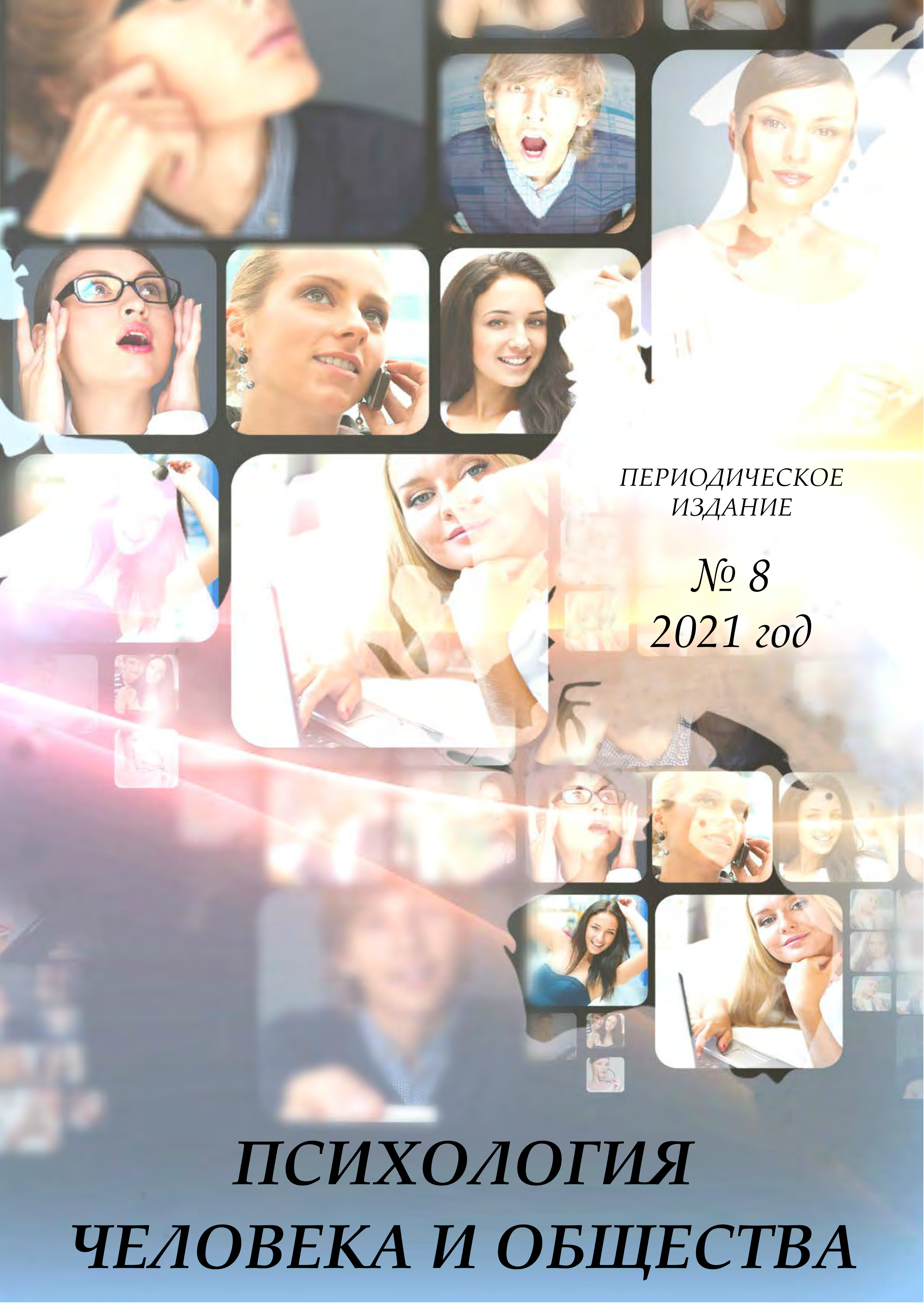


ПЕРИОДИЧЕСКОЕ
ИЗДАНИЕ

№ 8
2021 год

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»



МАКЕЕВКА

2021 год

ГОУ ВПО «**Донбасская аграрная академия»** приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также других лиц, занимающихся научными исследованиями, опубликовать рукописи в электронном журнале «**Психология человека и общества**».

Основное заглавие: **Психология человека и общества**
Место издания: **г. Макеевка, Донецкая Народная Республика**
Параллельное заглавие: **Psychology of human and society**
Формат издания: **электронный журнал в формате pdf**
Языки издания: **русский, украинский, английский**
Периодичность выхода: **1 раз в месяц**
Учредитель периодического издания: **ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»**
ISSN: **2587-8875**

Редакционная коллегия издания:



Выходные данные выпуска:

Психология человека и общества. – 2021. – № 8 (37).

ОГЛАВЛЕНИЕ ВЫПУСКА
МЕЖДУНАРОДНОГО НАУЧНОГО ЖУРНАЛА
«ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА»

Раздел «Психология и педагогика»

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ковш Оксана Анатольевна,
Детский сад № 115 города Донецка

E-mail: kovshoksana@mail.ru

Аннотация. *В статье раскрыта роль игровой деятельности в формировании у детей старшего дошкольного возраста социально-коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешную социализацию детей. Доказано, что в процессе игровой деятельности ребенок старшего дошкольного возраста приобретает жизненно важный опыт ролевого поведения; осваивает и усваивает реальную модель социальных отношений, новые формы коммуникации; учится решать соответствующие возрасту проблемы; познает окружающий мир.*

Abstract. *The article reveals the role of play activity in the formation of social and communicative competence in older preschool children, which ensures the successful socialization of children. It has been proved that in the process of playing activity, a senior preschool child acquires a vital experience of role behavior; masters a real model of social relations, new forms of communication; learns to solve age-appropriate problems; learns the world around.*

Ключевые слова: *социально-коммуникативная компетенция, игра, дошкольная образовательная организация, сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра, старший дошкольный возраст.*

Key words: *social and communicative competence, game, preschool educational organization, role-playing game, stage director's game, senior preschool age.*

Постановка проблемы. Жизнь ребенка старшего дошкольного возраста включает разные виды деятельности: игровую, изобразительную, познавательную, художественную, речевую, коммуникативную, учебно-речевую, учебную, бытовую, трудовую и др. Такое разнообразие видов деятельности предполагает наличие у старших дошкольников высокого уровня развитости социально-коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешную социализацию детей, установление оптимальных межличностных отношений и полноценное восприятие, освоение и усвоение поступающей из окружающего мира необходимой для развивающейся личности информации.

Анализ последних исследований и публикаций. В детской психологии роль различных видов деятельности в развитии ребенка исследовали Л. Выготский, А. Запорожец, А. Леонтьев, Д. Эльконин и др. Ученые доказали, что переход от одного возрастного периода развития к другому связан с изменением одного вида ведущей деятельности на другой. Каждому возрасту

соответствует определенный тип ведущей деятельности. А. Леонтьев утверждает, что некоторые виды деятельности являются ведущими на определенной ступени развития ребенка, играют важную роль для нее, другие – менее значимы. Вот почему каждая ступень развития характеризуется определенным отношением ребенка к действительности, является ведущей на этом этапе и определяется типом деятельности [1]. По А. Леонтьеву, ведущей деятельностью называют такую деятельность, в ходе которой происходят важнейшие изменения в психике ребенка и развиваются психические процессы, которые готовят переход ребенка к новой, высшей ступени его развития [1]. Одним из ведущих видов деятельности в период старшего детства является игровая деятельность.

В старшем дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности не потому, что она занимает больше времени, а потому, что обусловливает качественные изменения в психике ребенка; содержание игры приобретает все большую интеллектуальность соответственно более высокому уровню умственного развития пяти – шестилетних детей. Они уже, например, лучше понимают и воспроизводят общественные события, этические правила, которые регулируют взаимоотношения между людьми, придумывают все более фантастические игровые сюжеты [2].

Игровая деятельность – сложный предмет научного исследования, однако история ее научно-педагогического объяснения относительно нова: систематические исследования в области педагогики игры начали осуществлять в первые десятилетия XX в. Поскольку игровая деятельность связана со многими актуальными научными проблемами, ее исследовали психологи, социологи, культурологи.

Ученые (Л. Выготский, А. Запорожец, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Д. Эльконин) констатировали, что детские игры – это социальное явление, которое стихийно, но закономерно возникло как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых в процессе исторического развития человечества. Для ребенка игра является посильной формой участия в общественной жизни, средством активного познания действительности и отношений взрослых; игровые действия для детей всегда реальны, социальны и характеризуют сферу межличностных отношений. Особенно значимыми для нашего исследования представляются следующие положения теории игры (по Д. Эльконину): она социальна по происхождению; это средство включения ребенка в социальные отношения; дошкольный возраст является сензитивным для формирования межличностных отношений средствами игровой деятельности; основным содержанием игры является человек и отношения взрослых; сокращенность и обобщенность игровых действий – важное условие осознания ребенком сферы социальных отношений, своеобразного их моделирования средствами игровой деятельности.

С помощью игры дети глубже и шире познают окружающий мир, приобретают необходимые знания, умения и навыки, развивают способности, необходимые старшему дошкольнику для успешного выполнения социальных и профессиональных функций в будущем. В. Сухомлинский по этому поводу писал: «В игре перед детьми раскрывается мир ... Без игры нет и не может быть

полноценного умственного развития. Игра – огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [3].

Л. Выготский определял игру как арифметику социальных отношений. Именно в игре дошкольник приобретает коммуникативные навыки и осваивает новые формы общения, его наклонности и желания сообразуются и соорганизуются с мнениями и предложениями окружающих, у ребенка развивается эмоционально-волевая сфера, возникает потребность и способность подавить в себе эгоистические потребности, признавать мнения и заслуги других, считаться с желаниями и интересами играющих. Не случайно, по определению Д. Эльконина, игра – это школа нравственности не на словах, а на деле [4].

В исследованиях Л. Лысюк рассматривается усвоение дошкольниками нравственных норм в различных ситуациях: в вербальном плане; в реальных жизненных ситуациях; в отношениях в рамках игры; в сюжетно-ролевых отношениях. Именно последние оказывают существенное влияние на становление личности ребенка и способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и коммуникабельность [5].

Т. Пониманская считает, что специалисты интересуются не так феноменом игры, как сущностью, структурой и динамикой заключающихся в ней отношений. По мнению ученого, это направление приближено к современным концепциям дошкольного воспитания, согласно которым игровая деятельность детей является источником полноценного развития личности [6].

Д. Менджерицкая утверждает, что отражение ребенком в игре взаимоотношений взрослых и явлений общественной жизни является непременным условием глубокого познания им окружающей действительности, стремление активно участвовать в жизни взрослых [7].

В. Душина отмечает, что на протяжении игры воспитанники приобретают необходимый им социальный опыт, который включает следующие умения: контактировать; просто, доступно выражать свое мнение; объективно (в соответствии с возрастом) оценивать; выражать согласие (несогласие); принимать предложения других, не настаивая на своем; улаживать недоразумения; уметь отвечать на поставленный вопрос; проявлять собственную жизненную позицию; приносить извинения и прощать других; приглашать других к игре; активно участвовать в совместной игре; играть дружно; делиться интересными игрушками; выполнять желаемые роли по очереди; быть приветливым, улыбаться партнеру; никогда не обижать своих друзей, не ссориться с другими; всегда стараться делать другому приятное и т.д. Исследовательница считает, что в формировании коммуникативного опыта ребенка старшего дошкольного возраста лучших результатов можно достичь, играя с ним. Опыт, который ребенок получает в игре, он постепенно применяет и в других формах жизнедеятельности. Каждая игра выполняет важные воспитательные и коммуникативные функции, формирует типичные навыки социального поведения и систему ценностей ребенка. Именно в игре дошкольник учится вести себя в соответствии с игровой ситуацией, и именно так игра становится своеобразной школой социальных отношений, в которой

старший дошкольник моделирует способы общения, которые он наблюдает вокруг себя. Отражая в игре определенные реальные события, ребенок становится их непосредственным участником, знакомится с миром, действует активно, искренне воспринимая все, что касается игры [8].

Л. Артемова, анализируя формирование навыков общения в процессе игрового взаимодействия и общественную направленность дошкольника в игре, констатирует, что эти взаимосвязанные виды деятельности эффективно влияют на общественное воспитание детей. В правильно подобранном содержании игр она видит залог успешного коммуникативного опыта дошкольников. Игра с заданным содержанием активизирует их общение, а образцы игровых взаимоотношений естественно и непринужденно воспроизводятся детьми в реальных жизненных ситуациях [8].

Исследования Т. Колесиной, которая изучала особенности воспитания и социальных связей старших дошкольников, склонных к негативным проявлениям поведения, доказывают, что недостаточная сформированность у детей игровых навыков (знаний и умений игровой деятельности) мешает им удовлетворить острую потребность в совместной игре и в отношениях с ровесниками, вызывает социальную изоляцию. Эти факторы приводят к новым трудностям: препятствуют старшему дошкольнику быть партнером в игре, негативно сказываются на отношении к нему других детей, грозят такому ребенку коллективным отторжением со стороны воспитанников группы дошкольной образовательной организации [8].

Ю. Касаткина, Н. Клюева, Л. Кряжева, Г. Лэндрет, М. Панфилова и др. в своих исследованиях представили психотерапевтический эффект игры, который позволяет детям овладеть искусством общения, научиться устанавливать межличностные отношения, разрешать внутриличностные конфликты, предупреждать негативные проявления.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные функции игры: социокультурную (эффективное средство социализации, усвоения ценностей конкретной среды); коммуникативную (дает возможность моделировать реальные жизненные ситуации и выбирать оптимальные пути решения имеющихся проблем: единоличные, групповые, коллегиальные); функцию самореализации (предполагает достижение личностного успеха, победы в условиях конкуренции, создает радостные ситуации самовыражения, самореализации); диагностическую (ребенок может убедиться в собственном умении общаться); коррекционную (предполагает путем «проигрывания» условных ситуаций возможность корректировать реальную деятельность); развлекательную (способствует разнообразию учебно-воспитательного процесса, вызывает у детей положительные эмоции, создает доброжелательную атмосферу для общения с другими детьми и воспитателем).

Цель статьи заключается в раскрытии роли игровой деятельности в формировании социально-коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. В процессе обучения и воспитания благодаря развитию, взаимодействию и синтезу различных форм общения возникает такая «синтетическая» форма деятельности, как игровая. В игровой

деятельности происходит поиск предметов-заменителей и символическое отражение передающих характер отношений между людьми предметных действий, форм и типов общения. Игровая деятельность как никакая другая максимально способствует формированию детского коллектива, развитию положительных взаимоотношений в нем, становлению уже на этапе дошкольного детства основ общественной направленности личности и доминирования коллективистических проявлений в поведении человека.

С момента, когда ребенок попадает в группу ровесников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений одногруппников. Хотя возрастную группу дошкольной образовательной организации можно считать коллективом лишь условно, она предоставляет широкие потенциальные возможности для развития детей на основе доступных им на их возрастном уровне норм и правил поведения. Этому способствуют постоянный состав группы в течение нескольких лет, устойчивость и единство направляющих и координирующих взаимоотношения воспитанников педагогических требований, ежедневная организация общения и совместной деятельности дошкольников (обычно игровой).

Именно на основе опыта общения с ровесниками формируются черты характера подрастающей личности, прежде всего те, которые определяют ее отношение к людям. Считается, что между детьми старшего дошкольного возраста существуют довольно сложные отношения. Задолго до того, как в процессе организованной воспитателем совместной деятельности сложатся соответствующие педагогическим требованиям контакты, между детьми возникают личные отношения, основанные на чувствах симпатии (антипатии) и определяющие становление детского коллектива, отношений в нем, выработку положительных черт у его членов, воздействуя на психологическую атмосферу в группе дошкольной образовательной организации и настроение воспитанников.

В процессе игровой деятельности в дошкольной образовательной организации у детей старшего дошкольного возраста возникает потребность обмениваться мыслями и впечатлениями, согласовывать свои намерения и желания, дискутировать, а иногда и спорить по поводу известных им фактов. Общение детей играет важную роль для взаимной передачи знаний в играх. Здесь старшие дошкольники ведут беседы на различные темы, связанные с жизнью и деятельностью людей, явлениями природы, окружением. Играя и разговаривая друг с другом, дети естественно и непринужденно получают широкий спектр сведений о жизни людей, их труде, быте и т.п.

В общении детей старшего дошкольного возраста со сверстниками преобладают однополые контакты. Дети обычно играют небольшими группами от двух до пяти человек. Иногда эти игровые «центры» становятся постоянными по составу. Так появляются первые друзья – те, с кем у ребенка налаживается взаимопонимание и возникает взаимная симпатия. Постепенно старшие дошкольники становятся требовательнее в отношениях и общении, предпочитая постоянных игровых партнеров.

Игровая деятельность в значительной мере влияет на социальное развитие старшего дошкольника. Отделяясь от опеки взрослого, он вступает в активные отношения с ровесниками, реализуемые прежде всего в игре, где нужно

соблюдать определенные правила и выполнять заранее определенные действия. В игровых ситуациях определяются и решаются основные проблемы детской жизни: во что играть, кого привлечь к игре, кто будет лидером. В результате этого возникающие во время игры отношения могут вызывать определенные эмоциональные чувства (симпатии и антипатии, дружеские отношения). Эта особенность игр способствует своеобразной апробации ребенком его будущих социальных ролей [9].

Д. Эльконин выделил четыре уровня детских игр: 1) игровые действия ребенка воспроизводят поведение взрослых и направлены на другого «субъекта» («кормление» куклы, «воспитание» куклы, укладывание ее «спать» и т.д.); 2) игровые действия отражают всю систему деятельности взрослых от начала и до конца (например, «приготовление» пищи, кормление, уборка и «мытье» посуды и т.п.); 3) «проигрывание» роли взрослого, проявляющееся не только в манипуляциях с предметами, но и в отношениях между людьми, в живых формах их общения (на основе определенных игровых правил, четко контролируемых детьми); 4) изменение традиционных игровых ролей и поведения, переход от одной роли к другой в рамках развития сюжета одной и той же игры. Теперь игра становится уже целым сюжетно-ролевым представлением.

Третий и четвертый уровни детских игр больше способствуют развитию личности дошкольников и их межличностных отношений.

Сюжетно-ролевая игра качественно влияет на формирование социально-коммуникативной компетенции ребенка старшего дошкольного возраста тем, что характеризуется: 1) усилением интереса ребенка к налаживанию игровых взаимоотношений с ровесниками; 2) умением осуществлять замысел игрового действия, направляя его на других детей; 3) активизацией ролевой речи ребенка [9].

В процессе игры ребенок как бы живет в двух измерениях, в двух сферах жизни. Это, во-первых, мир материальных вещей, реальных предметов, повсеместно окружающих воспитанника; а во-вторых – это сложная для ребенка система взаимоотношений между людьми, в которую неизбежно вовлекается каждый человек на протяжении различных видов деятельности – сфера «взрослой жизни».

Ребенку нелегко усвоить систему отношений во взрослом мире. У детей возникает серьезное противоречие между желанием включиться во взрослую жизненную ситуацию и невозможностью ее реализации, вызванной отсутствием соответствующего жизненного опыта, знаний, умений и навыков.

Пяти – шестилетний возраст – самый благоприятный для овладения сюжетно-ролевой игрой. В этот период дети начинают разыгрывать сложные сюжеты, внося в них различные развернутые смыслы. У детей старшего дошкольного возраста возникает необходимость заранее обсудить игру: во что будут играть, кто какую роль будет выполнять, каким будет ход игры. Необходимость длительного по времени подготовительного периода игры обусловлена ее более сложным (по сравнению с младшей группой) сюжетом. Также для детей старшего дошкольного возраста характерны достаточно развитые умения выделять в игре цельные сюжетные события, определять их для партнера и комбинировать в разной содержательной последовательности.

Характеризуя сюжетно-ролевую игру старших дошкольников, считаем необходимым выделить способность детей создавать сюжет для индивидуальной игры с опорой на имеющийся опыт; умение взять на себя определенную роль и развернуть сюжет совместной игры, изменить свою ролевую позицию адекватно ролям партнеров; способность создать игровую ситуацию для реализации своего замысла с использованием игрушек, предметов-заменителей, воображаемых предметов.

Сюжетно-ролевые игры способствуют образованию товарищеских и дружеских связей между воспитанниками в рамках возрастной группы дошкольной образовательной организации и дают им возможность проверить себя в различных коммуникативных ситуациях. Логично и содержательно связанные в структуре специально организованного занятия игры представляют собой взаимодействие ребенка с различными субъектами общения, когда ему предоставляется возможность в игровой форме актуализировать неосознанные поведенческие и деятельностные тенденции и реализовать их в соответствии с социально принятыми нормами.

Символическое «проигрывание» незнакомых или травмирующих ситуаций помогает дошкольнику впоследствии успешно преодолевать реальные жизненные конфликты. Посредством игровых интерпретаций старший дошкольник начинает осознавать свои действия, реакции, повлекшие плохое настроение, а также неконструктивные формы поведения. Спонтанный характер игры способствует максимальному самовыражению дошкольника, формированию его эмоциональных связей, а также поведенческой саморегуляции. Игровой способ воздействия дает воспитателю возможность корректировать взаимоотношения детей в группе с целью формирования у них коллективных, гуманистических, социально приемлемых отношений.

Для ребенка старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра является способом освоения и усвоения общественного опыта и своеобразной формой общественного общежития со взрослыми, во время которого дети моделируют деятельность взрослых: ее содержание, мотивы, задачи и нормы взаимоотношений. Содержание сюжетно-ролевой игры у детей часто составляют эпизоды из жизни самих воспитанников. Сюжетно-ролевая деятельность помогает детям успешно преодолевать стрессовые ситуации и гармонично вводит ребенка в мир человеческих отношений.

В сюжетно-ролевых играх деятельность старших дошкольников постепенно усложняется: например, действия выполняются уже не собственно ради них, а для выражения определенного отношения к партнеру в соответствии с выбранной игровой ролью. Основным содержанием ролевой игры воспитанников становятся отношения между людьми и выполнение соответствующих правил. Именно правила игры вступают теперь важным средством регулирования взаимоотношений. Воспитанники чрезвычайно критически относятся к тому, как партнер придерживается этих правил. Споры между игроками ведутся преимущественно вокруг того, бывает «так» на самом деле или нет.

Сюжетно-ролевая игра является одной из форм ситуативного интерактивного обучения и предполагает моделирование реальных жизненных

ситуаций. Более обобщенно можно рассматривать сюжетно-ролевую игру как вид образовательного процесса, в котором участники взаимодействуют и общаются в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером выбранной роли и логикой ситуации и среды деятельности. Сюжет развертывания игры и ее цель могут или задаваться заранее, или постепенно развиваться самими участниками. При этом в рамках определенных ограничений и правил (роли, ситуации, сюжет и цели) игроки свободны в использовании возможных импровизаций, касающихся течения игры, ее развития, направления этого развития и т.п. Сюжетно-ролевая игра может быть успешной только при условии учета интересов, мотивации и возрастных особенностей старших дошкольников.

Среди ролевых отношений в сюжетных играх принято различать симметричные и асимметричные. При симметричных отношениях коммуниканты (участники игры) выступают выразителями одной социальной роли (например, брат – сестра, ученик – ученик, воспитатель – воспитатель). Ситуации такого общения направлены на развитие умений налаживать взаимоотношения с равным по статусу игроком, обсуждать и решать проблемы в рамках общего социального контекста. Асимметричные отношения возникают тогда, когда участники общения различаются между собой по социальным признакам (например, дошкольник – воспитатель, дошкольник – дошкольник (если они принадлежат к разным возрастным группам) и др.) и определяют восприятие роли и статуса партнера.

Режиссерские игры предусматривают значительный творческий элемент, обыгрывание воображаемой или вымышленной ситуации. Уже само название режиссерской игры указывает на присутствие в ней «режиссера», который воспроизводит события, зрителем или участником которых был он сам. В этой игре развиваются умения ребенка переносить способы действия с одного предмета на другой, что имеет большое значение для развития речи: во время режиссерских игр старший дошкольник использует речевые экспрессивные средства для создания яркого образа каждого персонажа (меняются интонация, звук, темп, ритм высказываний, логические ударения, эмоциональная окраска, использование различных суффиксов). Игровая обстановка способствует активному общению с ровесниками, усиливает его словесную форму. Посредством режиссерской игры старшие дошкольники общаются друг с другом не напрямую, а опосредованно. Здесь задействовано много персонажей. Их количество может увеличиваться в общей режиссерской игре, которая возникает преимущественно в старшем дошкольном возрасте. Очевидно, такое игровое общение для ребенка легче, чем непосредственная коммуникация с ровесниками, в которой нужно учитывать желание и настроение собеседников, искать с ними общий язык. Овладев режиссерской игрой, старший дошкольник научится взаимодействовать и с реальным партнером в сюжетно-ролевой игре.

В старшем дошкольном возрасте ребенок все больше нуждается во взаимодействии с ровесниками. Общение является важным условием психического развития старшего дошкольника. Оно непосредственно влияет на все важнейшие виды его дальнейшей деятельности: обучение, труд, социальную ориентацию. И для того, чтобы старший дошкольник был лучше адаптирован к

жизни в социальной сфере, смог реализовать себя, подружиться с ровесниками и найти общий язык с любым человеком, необходимо развитие его коммуникативных способностей путем специального обучения.

Навыки конструктивного общения, умение четко и правильно формулировать свои мысли и чувства, способность слушать и слышать собеседника, умение решать конфликтные ситуации – все это ребенок может получить в процессе коммуникативных игр для детей старшего дошкольного возраста. Итак, можно констатировать, что в процессе совместной игровой деятельности ребенок старшего дошкольного возраста вместе с ровесниками и взрослыми приобретает жизненно важный опыт ролевого поведения, осваивает реальную модель социальных отношений, новые формы коммуникации; общаясь, обменивается знаниями и умениями, то есть ребенок в веселой, непринужденной атмосфере учится взаимодействовать с другими участниками игры (когда распределяет роли), ищет решение проблем (где взять необходимый предмет), обращается за помощью к взрослым (узнает определенную информацию), знакомится с новыми явлениями, событиями, профессиями и т.п.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Использование игр в старшем дошкольном возрасте обеспечивает лучшие возможности для социально-коммуникативного развития ребенка, так как именно во время игровой деятельности у ребенка закладываются основы социально-коммуникативной компетенции, поскольку с помощью ролей дошкольник осваивает и усваивает модели межличностных отношений, накапливает знания и формирует умение пользоваться правилами поведения в социуме, учится искусству общения.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n3/Leontev.shtml

2. Бутвина О.Ю. Формирование коммуникативных умений старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре / О.Ю. Бутвина, Л.К. Муратова // Вестник науки и образования. – 2019. – № 22-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=41469393

3. Теоретические основы коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста / С. С. Хайдарова, Н. М. Соатова, С. Э. Бобамуродова [и др.] // Исследования и разработки в перспективных научных областях : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 27 марта – 24 2018 года. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр развития научного сотрудничества", 2018. – С. 138-142.

4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://detsad90.perm.prosadiki.ru/media/2019/03/05/1273622113/Vy_gotskij_L.S._IGRA_I_EE_ROL_V_PSIXICHESKOM_RAZVITII_REBENKA.pdf

5. Когут А.А. К вопросу формирования коммуникативной компетентности современных детей старшего дошкольного возраста / Когут А.А. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 3-2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29809666

6. Бахтиярова Н.Н. Педагогический мониторинг и моделирование социально-коммуникативного развития дошкольников в современных социокультурных условиях / Н.Н. Бахтиярова // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Курск, 29-31 марта 2018 года. – С. 16-20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=32853027

7. Богуславец И.А. Социоигровые ситуации в формировании коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста / И.А. Богуславец // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-5. – С. 74-80 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=28857349

8. Симонова Р.Н. Формирование социальной компетентности в процессе развития детей старшего дошкольного возраста / Р.Н. Симонова // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 1-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=27246382

9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 2010. – 360 с.

УДК 378.046.4

РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Луценко Елена Анатольевна,
Воронцов Сергей Юрьевич,
Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, г. Донецк

E-mail: lenalucenko73@mail.ru

Аннотация. *В статье анализируется проблема развития медиакомпетенции современного педагога как составляющей его профессиональной компетентности. Рассматривается медиаобразование как актуальное направление современного постдипломного педагогического образования. Раскрывается вопрос взаимосвязи медиаобразования и медиакомпетенции. Представлены основные направления деятельности Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования по развитию медиакомпетенции педагогов в системе постдипломного образования.*

Abstract. *The article analyzes the problem of the development of media competence of a modern teacher as a component of his professional competence. Media education is considered as an actual direction of modern postgraduate pedagogical education. The question of the relationship between media education and media competence is revealed. The main directions of activities of the Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education on the development of media competence of teachers in the system of postgraduate education are presented.*

Ключевые слова: *медиакомпетенция, профессиональная компетентность, педагог, постдипломное педагогическое образование, развитие.*

Key words: *media competence, professional competence, teacher, postgraduate pedagogical education, development.*

Актуальность проблемы. Социально-экономическое развитие Донецкой Народной Республики, тенденции информатизации общества, реализация Государственных образовательных стандартов общего образования в новой редакции определяют новые приоритеты развития образовательной системы. Внедрение современных информационно-коммуникационных и цифровых технологий в образовательный процесс требует решения проблемы развития медиакомпетенции педагога, выражающейся в способности учителя ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию и оперировать ею в соответствии с собственными потребностями и требованиями современного высокотехнологичного общества [1].

В период перехода к информационному обществу система постдипломного педагогического образования призвана подготовить педагога к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению современными средствами, методами и технологиями работы с информационными ресурсами. Медиакомпетенция заслуживает особого внимания, потому что именно она дает педагогу возможность быть современным, активно действовать в информационной среде, использовать в своей профессиональной деятельности новейшие достижения техники [2].

В этих условиях повышение квалификации становится необходимым элементом профессиональной деятельности, поэтому перед Государственным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования» встает важная задача – помочь педагогу сориентироваться в новых условиях, ознакомиться с передовыми технологиями обучения и внедрить их в собственную педагогическую практику.

Использование медиа в учебно-воспитательном процессе является важным средством для развития системы образования в соответствии с требованиями современного информационного общества, и ведущей составляющей профессиональной компетентности современного педагога является его медиакомпетенция.

Постановка проблемы. Для осуществления профессиональной деятельности в современном образовательном медиапространстве учитель должен иметь навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, владеть методиками преподавания учебного материала с использованием медиа, уметь обеспечивать развитие у учащихся критического и аналитического мышления, применять в учебно-воспитательном процессе мультимедийные технологии. Именно поэтому актуальной становится проблема развития медиакомпетенции педагога.

Анализ исследований и публикаций, в которых начато решение проблемы и на которые опираются авторы, показал наличие широкого перечня научных исследований как по проблематике развития профессиональной компетентности педагогов в целом, так и по вопросам развития их медиакомпетенции.

Вопросы профессиональной компетентности нашли свое отражение в работах Л. Васильченко, С. Гончаренко, П. Зеера, И. Зимней и др. Профессиональная компетентность изучается в контексте проблемы реализации личностных характеристик педагога, развития, рефлексии и динамики его профессионального сознания. Теоретические аспекты проблемы формирования медиакомпетенции педагогов исследовали Л. Найденова, И. Донина, М. Кузьмина, В. Мантуленко, В. Протопопова, И. Фатеева, А. Федоров и др. [3].

Целью статьи является обоснование того, что в условиях развития информационного общества и электронных медиа современный педагог должен владеть в своей работе навыками использования медиаресурсов и информацией о существующих медиапродукты учебного назначения, а также уметь эффективно их использовать в учебном процессе и создавать собственные медиапродукты.

Изложение основного материала. Результаты исследований подтверждают, что формирование и развитие медиакомпетенции находится в тесной взаимосвязи с формированием и развитием основных профессиональных компетенций, поэтому развитие медиакомпетенции не может рассматриваться изолированно от процесса общепрофессионального развития педагогов. От того, насколько развитой будет индивидуальность педагога, его сознание, самостоятельное мышление, умение использовать средства массовой коммуникации в образовательном процессе, будет зависеть эффективность его профессиональной деятельности [4].

Профессиональная компетентность педагога – это интегрированное свойство личности, обладающей комплексом профессионально значимых для педагога качеств, имеющей высокий уровень научно-теоретической и практической подготовки к творческой педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с обучающимися в процессе педагогического сотрудничества на основе внедрения современных технологий для достижения высоких результатов [5].

Следует различать профессиональную подготовку педагога и его профессиональную компетентность. Первое понятие отражает процесс овладения необходимыми знаниями и навыками, а второе – результат этого процесса, качественную характеристику. Критериями профессионализма педагога являются глубокие профессиональные знания и теоретические умения наряду с комплексом практических умений и навыков, умело применяемых в практике обучения и воспитания. Профессиональная компетентность педагога является высоким уровнем его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным образом, что на практике обеспечивает социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни.

Развитие у педагога профессиональной компетентности заключается в том, что профессиональное знание должно формироваться одновременно на всех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом, технологическом, – и это требует от педагога развитого профессионального мышления, способности усваивать, анализировать знания и целостно представлять технологию их применения в профессиональной деятельности.

Современный этап развития образования характеризуется активным использованием информационных и коммуникационных технологий, увеличением объемов информации, появлением высоких технологий в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций.

Одним из приоритетных направлений совершенствования качества образования является его информатизация. Успех этого процесса во многом зависит от компетентности педагогов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ведь получение образования нового качества в условиях информационного общества невозможно без использования современных технологий. Использование ИКТ в педагогической деятельности – важный показатель профессиональной компетентности современного педагога [6].

Сущность понятия «медиакомпетенция педагога» определяется как совокупность его знаний, умений, способностей, способствующих отбору,

использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

Педагог, у которого качество сформированности медиакомпетенции позволяет осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, умеет осуществлять критический обзор медиатекстов, применять рациональные методы поиска, отбора, систематизации и использования информации, способен противостоять манипуляции и пропаганде, применяет в процессе обучения компьютерные программы обучения, учебные ресурсы глобальной сети Интернет, рационально сочетает традиционные и инновационные методы образовательной деятельности.

Развитие медиакомпетенции педагогов осуществляется путем медиаобразования. Изучение нормативных документов и научных публикаций дало основания для вывода, что медиаобразование педагогических кадров является проблемой государственного уровня, а задача подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, обладающих необходимым уровнем медиакомпетенции, актуальна на всех уровнях государственной системы педагогического образования.

Медиаобразование педагогов имеет целью научить осознавать, анализировать, критически осмысливать информацию; определять происхождение источников информации и медиатекстов; правильно интерпретировать медиатексты. Конечным результатом медиаобразования является высокий уровень медиакомпетенции, заключающийся в совокупности мотивов, знаний, умений, возможностей, способствующих подбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных форм, жанров, а также анализу сложных процессов функционирования медиа в обществе [7].

Развитие медиакомпетенции педагогов с использованием информационных технологий, реализуемое Донецким республиканским институтом дополнительного педагогического образования в рамках постдипломного образования, осуществляется по следующим направлениям:

– реализация возможностей существующих программных средств как учебного, так и общего назначения;

– использование специализированных программных средств для обеспечения эффективного преподавания отдельно взятого учебного предмета;

– использование средств телекоммуникации, реализующих информационный обмен на уровне общения через компьютерные сети (локальные и глобальные) для организации самообразования, дистанционного обучения, проектной деятельности;

– использование специализированного программного обеспечения для организации контроля в процессе обучения;

– создание и использование информационных баз данных передового педагогического опыта;

– создание творческих проектов с помощью медиаобразовательных средств.

Для непосредственного осуществления перечисленных процессов современный педагог должен уметь творчески овладевать знаниями, определять

стратегию поиска и возможные источники информации, критически осмысливать полученную информацию, владеть умениями и навыками саморазвития, самоанализа и самооценки.

Именно использование информационно-компьютерных технологий дает возможность изменить содержание образования и способствует: лучшему восприятию и усвоению обучающимися образовательного материала; росту интереса к познанию; индивидуализации образования; развитию творческих способностей обучающихся; сокращению утомляющих видов образовательной и познавательной деятельности; использованию различных аудиовизуальных средств (музыки, графики, анимации) для обогащения содержания и усиления мотивации образования; более динамичной подаче материала; формированию у обучающихся адекватной самооценки и созданию условий для самостоятельной работы; самообразованию и самосовершенствованию личности обучающегося и педагога; усвоению и обучающимися, и педагогами новых знаний, умений, навыков.

Медиакомпетенция направлена также на обеспечение профессионально-педагогической коммуникации педагога, на формирование навыков работы с компьютерными сетями, в частности с сетью Интернет, с электронными банками информации и т.п.

Использование медиа в образовательном процессе требует от педагога высокого уровня сформированности соответствующей компетенции, что позволяет ему качественно реализовывать в профессиональной деятельности возможности инновационных технологий и внедрять их в образовательный процесс.

Выводы. Развитие медиакомпетенции педагога как составляющей профессиональной компетентности в системе постдипломного педагогического образования способствует: всестороннему развитию личности педагога; профессиональному самосовершенствованию; желанию учиться в течение всей жизни; пониманию информационно-коммуникационных процессов; способности применять усвоенное в профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.

2. Змановская Н.В. Программа формирования медиаобразованности учителя / Н.В. Змановская. – Иркутск: ИПКПРО, 2003. – 65 с.

3. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2005. – 432 с.

4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Москов. психолого-социал. ин-т, 1998. – 200 с.

5. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.

6. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация / И.Н. Розина. – М.: Логос, 2005. – 460 с.

7. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 400 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Фоминых Екатерина Сергеевна,
Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников со зрительными нарушениями в современных условиях. Рассмотрены научно-методические основы проектирования программ психолого-педагогической реабилитации дошкольников с нарушениями зрения: направления коррекционной работы, обусловленные спецификой развития в условиях зрительного дефекта; принципы, формы организации мероприятий психолого-педагогической реабилитации. Представлены основные проблемы проектирования и реализации программ психолого-педагогической реабилитации дошкольников с нарушениями зрения.*

Abstract. *The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of preschoolers with visual impairments in modern conditions. The scientific and methodological bases of designing programs of psychological and pedagogical rehabilitation of preschoolers with visual impairments are considered: directions of correctional work due to the specifics of development in the conditions of a visual defect; principles, forms of organization of psychological and pedagogical rehabilitation activities. The main problems of designing and implementing programs of psychological and pedagogical rehabilitation of preschool children with visual impairments are presented.*

Ключевые слова: *нарушения зрения, дошкольный возраст, психолого-педагогическая реабилитация, абилитация, коррекция.*

Key words: *visual impairment, preschool age, psychological and pedagogical rehabilitation, habilitation, correction.*

Нарушения зрения – группа различных по времени возникновения и степени выраженности нарушений зрительных функций, обусловливающих широкий спектр трудностей социально-психологического функционирования личности. Ограничение или отсутствие возможности визуального восприятия информации приводит к сужению возможностей самостоятельной социально-бытовой и пространственной ориентации, социальной интеграции, коммуникации, самореализации. Развитие и функционирование личности в условиях зрительного дефекта имеет общие психологические механизмы, эффекты и последствия с воздействием трудной жизненной ситуации. Именно поэтому индивидуальные аспекты восприятия и реакции на зрительный дефект

являются ключевым фактором компенсации, абилитации, реабилитации личности и обретения / формирования способности максимально реализовывать свою сущность, полноценно и независимо справляясь с задачами и вызовами повседневной жизни.

В последние десятилетия отечественными и зарубежными специалистами фиксируется тенденция увеличения зрительных нарушений среди детей дошкольного возраста (достигая показателей 17 на 10 000 детей), что обусловливает необходимость разработки и реализации программ комплексного психолого-педагогического сопровождения на ранних этапах онтогенеза. В рамках предпринятого исследования систематизируем научно-методические основы построения программ психолого-педагогической (ре)абилитации дошкольников с нарушениями зрения.

В современной нормативно-правовой документации устранение и компенсация ограничений способностей к социальной, бытовой, профессиональной деятельности осуществляется на основе процессов реабилитации (восстановления нарушенных или утраченных функций) и абилитации (формирования отсутствовавших функций). Для детей с нарушениями зрения индивидуальная программа (ре)абилитации предполагает включение мероприятий психолого-педагогической реабилитации, нацеленных на создание и реализацию психолого-педагогических (образовательных) условий, обеспечивающих коррекцию нарушенных психических функций и формирование компетенций, необходимых для социальной адаптации и интеграции [1].

Организационные аспекты реабилитационной работы включают фундаментальные положения отечественной дефектологии и тифлопедагогики, изложенные в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Н.Я. Семаго, Л.И. Солнцевой и др. Программа психолого-педагогической реабилитации включает несколько последовательных и взаимосвязанных блоков: психодиагностического, психокоррекционного, оценочного и прогностического. Коррекционная работа осуществляется в индивидуальной и групповой форме, причем проблемы межличностного плана целесообразно решать в процессе групповых занятий, внутриличностные проблемы – индивидуальной; преодоление проблем семьи с нарушенным зрением осуществляется в рамках семейной психокоррекции. Продолжительность реализации коррекционно-развивающей работы определяется степенью сложности проблемы дошкольника со зрительным дефектом, выраженности и времени приобретения дефекта, и может быть организована в кратковременном и долговременном режиме [2]. При необходимости в программу психолого-педагогической реабилитации включаются мероприятия по психопрофилактике, психогигиене, психологическому консультированию. В процессе (ре)абилитационной деятельности используются игровые, здоровьесберегающие, информационные компьютерные, ассистивные технологии. Большим потенциалом в работе с дошкольниками с нарушениями зрения обладают современные арт-терапевтические методы, основанные на синтезе различных видов искусств, психологических и здоровьесберегающих методик (библиотерапия, сказкотерапия, вокалотерапия, музыкотерапия кинезитерапия) [2].

Психолого-педагогическая реабилитация опирается на фундаментальные принципы отечественной дефектологии: комплексности, личностного и деятельностного подходов, единства диагностики и коррекции, каузальной атрибуции и др. При работе с дошкольниками с нарушениями зрения основными направлениями работы в рамках психолого-педагогической (ре)абилитации являются [4; 5; 6: 7]:

1. Коррекция высших психических функций: осязания, восприятия, представлений, мнестической и мыслительной деятельности и т.д. Важным звеном построения программы коррекции является преодоление диспропорциональности, неравномерности и замедленного хода развития психических функций, обусловленных специфическими условиями сенсорной депривации. Целенаправленная работа осуществляется в направлении преодоления вторичных нарушений и их системных последствий: *ощущений* (снижение уровня чувственного опыта), нарушений *восприятия* (снижение скорости, полноты, искаженность и нечеткость), *представлений* (обедненность образов и представлений предметов, фрагментарность, схематизм, низкая дифференцированность), *внимания* (низкий объем и переключаемость, отвлекаемость, нецеленаправленность и хаотичность), *мышления* (диспропорциональность в развитии образного и понятийного мышления), памяти (трудности осмысления запоминаемого материала, низкий объем и скорость), отставания в развитии *двигательной сферы* (гиподинамия, обусловленная трудностями зрительно-двигательной координации, снижение мобильности, отставание показателей физического развития от условно нормативных).

2. Коррекция нарушений аффективно-волевой сферы (преодоление тревоги, беспокойства и психоэмоционального напряжения в новых ситуациях, редуцированности внешних эмоциональных проявлений, неуверенности, скованности, раздражительности, плаксивости, склонности к аффектам; негативных эмоциональных реакций на дефект; трудностей регуляции поведения).

3. Коррекция нарушений поведения (неконструктивных поведенческих реакций, поведенческих нарушений межличностного общения, социально-психологической некомпетентности).

4. Коррекция нарушений речевого развития и общения (коррекция нарушений звукопроизношения (свистящие, шипящие звуки, звуки «р» и «л» и др.; преодоление монологичности речи, вербализма, формирование неречевых, эмоционально-выразительных средств речи; коммуникативные проблемы, обусловленные спецификой речевого развития).

5. Коррекция нарушений взаимоотношений в семье, детских коллективах, в которые включается ребенок (работа с замкнутостью, изолированностью, психологическими барьерами и трудностями установления контактов, нерешительностью, беспомощностью в различных видах деятельности и социальной коммуникации, зависимостью от помощи и руководства взрослых).

6. Формирование мотивации к школьному обучению.

7. Формирование компонента жизненной компетентности – приобретение навыков и опыта, необходимых для интеграции и адаптации в обществе

(формирование умений и навыков, необходимых для самостоятельной пространственной и социально-бытовой ориентировки, решения вопросов и задач повседневной жизни).

В настоящее время главным препятствием в проектировании и реализации программ психолого-педагогической реабилитации дошкольников с нарушениями зрения является специфика ресурсного обеспечения, выражающаяся в недостаточности / отсутствии комплекса условий, необходимых для эффективного выполнения запланированных мероприятий. Среди них: неприспособленность архитектурной и социально-психологической среды организации к потребностям лиц с нарушениями зрения; отсутствие / недостаточность материально-технических средств (наглядных и дидактических пособий, адаптированных к возможностям и специфике восприятия детей с нарушениями зрения; специальных технических средств, позволяющих переводить информацию в альтернативные форматы и др.); кадровые проблемы (отсутствие / недостаточность квалифицированных специалистов, участвующих в реализации программ психолого-педагогической реабилитации дошкольников с нарушениями зрения); несогласованность деятельности разнопрофильных структур и ведомств в решении задач реабилитации [8].

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru (дата обращения: 25.07.2021)

2. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

3. Фоминых Е.С. Современные технологии психологической коррекции и реабилитации лиц с нарушением зрения / Е.С. Фоминых // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № 9. – С. 11-15.

4. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии / Е.А. Лемех. –Минск: РИПО, 2017. 220 с.

5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

6. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 18-29.

7. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.

8. Фоминых Е.С. Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве / Е.С. Фоминых // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № S23. – С. 57-61.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Международный научный журнал

Выпуск № 8 / 2021

Подписано в печать 15.08.2021

Рабочая группа по выпуску журнала

Ответственный редактор: Морозова И.С.
Редактор: Гараничева О.Е.
Верстка: Мищенко П.А.

Издано при поддержке
ГОУ ВПО «Донбасская
аграрная академия»

ГОУ ВПО «Донбасская аграрная академия»
приглашает к сотрудничеству студентов, магистрантов,
аспирантов, докторантов, а также других лиц,
занимающихся научными исследованиями,
опубликовать рукописи в электронном журнале
«Психология человека и общества».

Контакты:

E-mail: donagra@yandex.ua
Сайт: http://donagra.ru

